CAPÍTULO 2

APORTACIONES DE LA PSICOLOGÍA A LA ALFABETIZACIÓN

La psicología es una disciplina que estudia de manera científica la conducta humana y los procesos mentales. Esta ciencia ha puesto luz sobre los procesos de adquisición de conocimiento y sus hallazgos han permeado en las prácticas educativas en las aulas de manera paulatina. No obstante los avances, en el siglo XXI aún hay mucho por hacer, puesto que algunas de las actividades escolares son anacrónicas. Buena parte de los sistemas educativos todavía se sustentan en el *paradigma tradicional* que fue creado acorde a las necesidades de la Revolución Industrial y actualmente es insuficiente.[1]

A lo largo de la historia, distintos enfoques psicológicos y didácticos han considerado al aprendizaje como objeto de estudio. Existe un conjunto de perspectivas teóricas, aquí denominadas *tradicionales*, que consideran que el conocimiento se transmite por medio de la repetición, la memorización y la observación. En contraposición, la *perspectiva constructivista* concibe el aprendizaje como el resultado de una construcción individual y social, producto de establecer relaciones de primera mano entre los sujetos y los objetos de aprendizaje. Es en este paradigma en el que se fundamenta el instrumento de alfabetización inicial que se propone en este libro.

La perspectiva tradicional de la enseñanza de la alfabetización ha perdido vigencia debido a que presenta limitaciones. No reconoce que una condición indispensable para entender cómo funciona el sistema de escritura es la interacción del sujeto con el objeto de aprendizaje, en

1. (Cobo y Moravec 2011).

este caso, la lengua escrita. En consecuencia, la perspectiva tradicional ancla el quehacer pedagógico en la enseñanza, puesto que supone que se aprende a partir de mostrar cómo funcionan las unidades menores del sistema, es decir, subyace la intención de simplificarlo. Sin embargo, es difícil comprender la lógica de un sistema de representación a partir de unidades aisladas, tales como letras o sílabas. Las actividades simplifican las manifestaciones de la cultura letrada e intentan ajustar los textos que se leen y producen en el aula a contenidos escolares. A menudo, se pasan por alto los contextos comunicativos desde los que leer y escribir tienen sentido para los usuarios. La construcción de inferencias sobre el funcionamiento del sistema de escritura requiere de la interacción de los aprendices con las manifestaciones reales y complejas del objeto de conocimiento.

Este marco teórico tiene otras restricciones. Por un lado, en ocasiones no considera que la construcción del conocimiento tiene un componente individual, por lo que el estudiantado no necesariamente aprende exactamente lo que se le enseña. Por el otro, tampoco toma en cuenta la diversidad, el interés, ni las motivaciones de los individuos. Además, en el enfoque tradicional el papel que desempeña la interacción social en el aprendizaje es secundario. Estas características evidencian la necesidad de transformar la perspectiva educativa para lo cual el enfoque constructivista presenta muchas posibilidades.

EL CONSTRUCTIVISMO
COMO TEORÍA DE ADQUISICIÓN DEL CONOCIMIENTO

El constructivismo supera algunas de las limitaciones del paradigma tradicional. Piaget, Vygotski y Ferreiro han hecho aportaciones desde sus disciplinas para comprender cómo es el proceso de adquisición de conocimientos. Todos ellos comparten la idea de que el aprendizaje se da por medio de construcciones internas. Los seres humanos aprenden a partir de sus disposiciones individuales y de la interacción con el ambiente. Además, la experiencia será un factor que influya en el aprendizaje.

Piaget, con la *teoría del desarrollo cognitivo o teoría de la equilibración*, explica la transición de un estado de conocimiento menor a un estado de conocimiento mayor.[2] Él sostiene que el ser humano tiene disposiciones naturales para aprender, las cuales se ponen en marcha en la medida en la que el sujeto interactúa con su medio. Los seres humanos aprenden mediante *esquemas de actuación* que elaboran por medio del mecanismo de *adaptación* compuesto por los procesos de *asimilación* y *acomodación*. Además, este epistemólogo establece que todos los objetos culturales tienen particularidades y un desarrollo evolutivo propio.

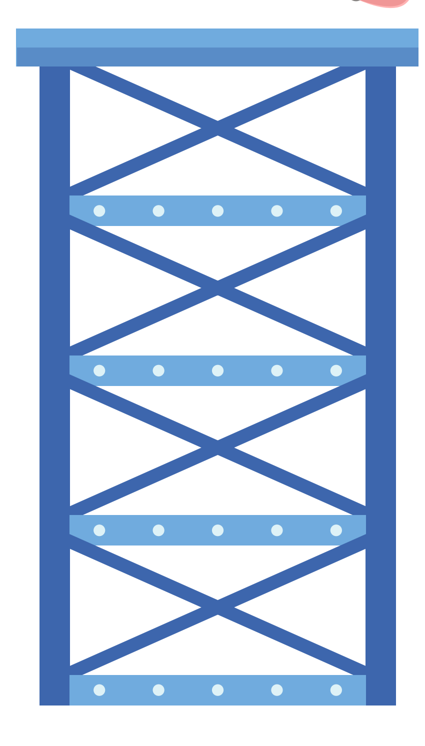
Un aprendizaje nuevo se construye cuando el sujeto se enfrenta a un problema y lo que conoce no es suficiente para resolverlo. Esta situación se denomina *conflicto cognitivo*. En la medida que se enfrentan más conflictos cognitivos, más se aprende, pues se crean nuevas hipótesis sobre el mundo. El sujeto tiene que construir de forma simultánea conocimientos y herramientas para adquirir conocimiento. Debido a esta complejidad, los errores son predecibles y necesarios para aprender.

2. (Piaget 1972).

EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE RESULTA CONTRAPRODUCENTE EVITAR EL ERROR. POR EL CONTRARIO, APRENDEMOS CUANDO REFLEXIONAMOS SOBRE LAS EQUIVOCACIONES PROPIAS Y DE OTROS.

Vygotski con su *teoría de desarrollo sociocultural* concibe la construcción de conocimiento como una actividad social.[3] Su teoría explica los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje, la importancia de la *zona de desarrollo próximo* y la función del lenguaje como herramienta de aprendizaje. Este psicólogo propone que el conocimiento está en la sociedad y posteriormente la persona lo interioriza. Esta apropiación se denomina *ley de doble formación*. Para Vygotski, el conocimiento ya se encuentra formado en la sociedad y niños y niñas lo internalizan con la ayuda de adultos, pares y herramientas psicológicas, entre las cuales destaca el lenguaje.

Además, Vygotski aporta la idea de la *zona de desarrollo próximo* y la define como un espacio privilegiado para favorecer la construcción de conocimiento. Esta zona es la distancia entre el nivel real y potencial de aprendizaje. La zona de desarrollo real representa los conocimientos y habilidades que posee un individuo para resolver un problema de forma independiente. La zona de desarrollo potencial se refiere al nivel de conocimiento que se pretende alcanzar. Existe una zona intermedia denominada *zona de desarrollo próximo*, en ella se construye el aprendizaje a partir de la interacción de niños y niñas con personas adultas y pares por medio del lenguaje. En la medida que aprende, el individuo se acerca poco a poco a la zona de desarrollo potencial. Las zonas de aprendizaje son dinámicas, para transitar de la zona de desarrollo real a la potencial la persona cuenta con herramientas y funciones psicológicas tales como la inferencia, la planeación, la jerarquización y la anticipación.



En el contexto escolar, el paso de una zona a otra está

3. (Vygotski 1978).

determinado por la calidad de la *mediación*, o *andamiaje*, que haga el personal docente. Bruner explica que el *andamiaje* es la forma en que los adultos sirven de apoyo para que los estudiantes adquieran conocimientos.[4] Cuando un aprendiz se enfrenta a un problema cognitivo, el docente brinda ayudas que le permiten al niño o niña acercarse a la respuesta. El adulto no resuelve la tarea, sino que aporta estrategias y recursos para que el sujeto avance entre una zona de desarrollo y otra. Hay que decir que los y las estudiantes con menos posibilidades de reflexión necesitan docentes con mayor formación y capacidad de crear andamiajes más efectivos para aprender.

Ferreiro retoma las aportaciones de Piaget sobre la construcción de conocimiento e indaga cómo es la adquisición de un objeto cultural en particular: la escritura.[5] En colaboración con Teberosky, Ferreiro propone una teoría de la adquisición de la lengua escrita, en la que descubre que todos los aprendices atraviesan por etapas de conceptualización similares, en las que comprenden cómo funciona el sistema de escritura. Estas investigadoras reconocen que todas las personas cuentan con aprendizajes previos que facilitan la incorporación de nueva información. Para la alfabetización esto significa que apenas se tiene cercanía con prácticas sociales que involucren leer o escribir, los niños o niñas comienzan a construir ideas de cómo funciona el sistema de escritura. En un principio, estas ideas están más alejadas de dicho sistema, pero conforme los aprendices participan en más prácticas comunicativas mediadas por la escritura, sus ideas se modifican y se acercan a la convencionalidad. Para aprender es importante poner en juego estas ideas tentativas sobre cómo funciona el sistema de escritura y construir esquemas de acción. Al ponerse en juego en

LO QUE UN ESTUDIANTE PUEDE HACER HOY CON AYUDA, MAÑANA PODRÁ HACERLO POR SÍ MISMO*

*(Vygotski 1978).

4. (Bruner, 1978).
5. (Ferreiro y Teberosky 1979).

contextos sociales, los niños cobran consciencia de los límites de sus explicaciones o ideas espontáneas. Los errores son una manifestación clara de haber puesto en juego los esquemas de acción. Así, Ferreiro también concibe los errores como oportunidades para observar el estado del conocimiento de los sujetos.

En el constructivismo, el aprendizaje tiene un componente afectivo importante. El autoconocimiento, las metas personales y compartidas, la disposición para aprender, así como las expectativas altas, desempeñan un papel primordial para quien aprende. Los estudiantes deben trabajar con desafíos reales, problemas con relevancia social y tareas significativas. Las actividades aisladas, repetitivas y fuera de contexto son contraproducentes cuando se convierten en el único recurso para aprender.

ZONA DE DESARROLLO POTENCIAL

ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO

ZONA DE DESARROLLO REAL

Cuadro II.1. Características del personal docente que fundamenta su práctica en el constructivismo

INVESTIGADOR	Desarrolla su curiosidad natural. Demuestra autonomía en su aprendizaje, cuestiona, se interesa en acontecimientos actuales referentes a cualquier área de conocimiento.
REFLEXIVO	Diseña su planeación con base en principios pedagógicos. Monitorea la aplicación de las actividades en el salón de clase y elabora propuestas de mejora de forma permanente.
ATENTO	Escucha a sus estudiantes y se interesa por saber cómo aprenden. Plantea conflictos cognitivos que obligan a la construcción de nuevos esquemas de acción.
ACTIVO	Reconoce que el aprendizaje es responsabilidad de todos y todas, por ello aprende junto con sus estudiantes. Promueve la cooperación y la resolución de problemas entre pares.
MEDIADOR	Realiza la función de andamiaje para sus estudiantes. Más que un experto o experta, es un asesor que lleva a sus aprendices de una zona de desarrollo, a otra.
FLEXIBLE	Reconoce cuáles son sus fortalezas y áreas de oportunidad, pide ayuda y valora las aportaciones de otros. Utiliza el error como herramienta de aprendizaje.
INNOVADOR	Utiliza su creatividad para aventurarse a situaciones inciertas con sensatez, prueba nuevas ideas, recursos y estrategias.
INCLUYENTE	Valora la diversidad de pensamientos y estrategias de sus estudiantes, se esfuerza por entender y validar diversos puntos de vista. Tiene altas expectativas de todos sus aprendices.

IDEAS CLAVE



 El aprendizaje se logra por medio de un proceso de construcción interno que requiere reflexión, interacción con otros, presencia de conflictos cognitivos y mediación.

 Aprender es reconstruir de forma individual un saber cultural y social.

 Los estudiantes tienen conocimientos previos. Para aprender es importante establecer relaciones entre el nuevo conocimiento y los esquemas de acción ya existentes.

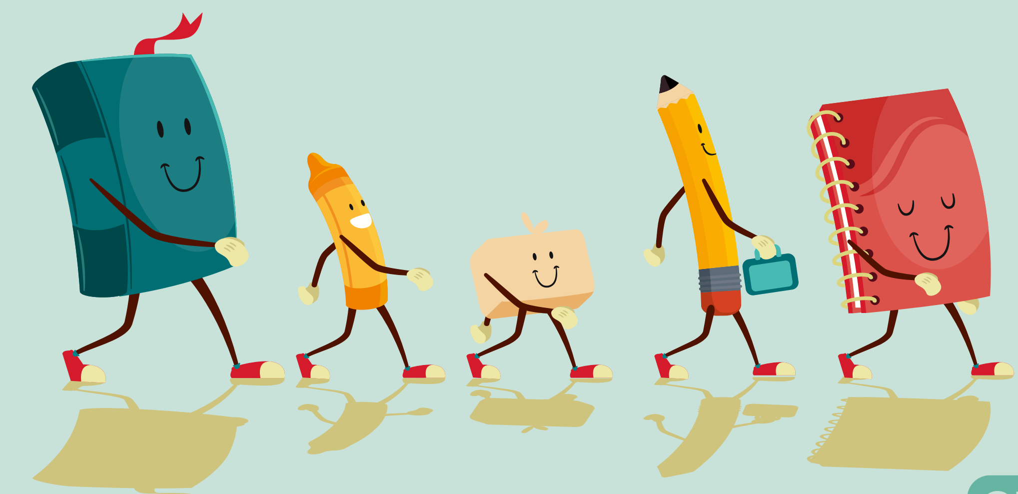
 Es responsabilidad del personal docente asegurar la construcción de aprendizajes significativos en sus estudiantes y diseñar tareas socialmente relevantes e interesantes.

¡MANOS A LA OBRA!

Antes de comenzar una actividad es importante recuperar los aprendizajes previos del grupo. Conocer el estado del conocimiento de los aprendices permitirá presentar situaciones problemáticas y retos que movilicen sus esquemas cognitivos. Mediante la escucha activa del docente se pueden diseñar intervenciones que obliguen a los estudiantes a construir nuevas estrategias de resolución y, por tanto, a aprender.

El docente debe conocer el objeto de conocimiento que pretende enseñar, en este caso la lengua escrita, para anticipar el tipo de errores que presentarán los estudiantes y planear qué ayudas requerirán. Es recomendable evitar dar respuestas directas, en su lugar, es deseable plantear nuevas preguntas, así como dar pistas que promuevan la reflexión. Debido a la diversidad de niveles de aprendizaje entre el estudiantado, las actividades deben ser flexibles y variar en grado de complejidad.

Es necesario crear ambientes donde el error sea natural y los niños y niñas no tengan miedo de equivocarse, ni de mostrar lo que piensan. El docente no debe juzgar ni señalar errores con color rojo o con taches, sino que debe brindar oportunidades de pensar muchas veces las respuestas y de corregirlas antes de obtener una calificación. Cuando los y las niñas no identifican los errores de forma autónoma, es conveniente promover la revisión respetuosa y honesta entre pares. Es indispensable que los adultos pongan el ejemplo y muestren que no tienen el saber absoluto, que disfrutan de aprender y que también ellos o ellas se equivocan.



PARA SABER MÁS ...

Baquero, R. (1998). Tensiones y paradojas en el uso de la Psicología Sociohistórica en educación. En: Baquero, R., Camilloni, A., Carretero, M., Castorina, J. A., Lenzi, A. y Litwin, E. (coords.) Debates constructivistas. Buenos Aires: Aique.

Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition' In A. Sinclair, R., J. Jarvelle, and W. J. M. Levelt (eds.) The Child's Concept of Language. New York: Springer-Verlag.

Carretero, M. (1997). Desarrollo cognitivo y aprendizaje. Constructivismo y educación. México: Progreso.

Castorina, J. A., et al. (1986). Psicología genética. Aspectos metodológicos e implicaciones pedagógicas. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Castorina, J. A., Ferreiro, E., Kohl, M. y Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En: Castorina, J. A., Ferreiro, E. et al. (eds.). Piaget-Vygotski: contribuciones para replantear el debate. México: Paidós.

Cobo, C. y Moravec, J. (2011). Aprendizaje invisible: hacia una nueva ecología de la educación. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Coll, C. (1997). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo, ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. En: Arnay, J., Carretero, M., Rodrigo, M. J. et al. (coords.). La construcción del conocimiento escolar. Barcelona: Paidós.

Díaz, F. y Hernández, G. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw Hill.

Ferreiro, E. (1994). La construcción de la escritura en el niño. Lectura y Vida. 12(3), 5-14.

Ferreiro, E. (1997). Alfabetización, teoría y práctica. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (1999). Psicogénesis y educación. En: Ferreiro, E. (ed.). Vigencia de

Jean Piaget. México: Siglo XXI. pp. 84-92.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 21ª edición. México: Siglo XXI Editores.

Hernández, G. (1999). La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares. Perfiles Educativos [en línea]. (86). [Consultado junio 29 2020]. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208604

Lejarraga, H. (2004). Cinco perspectivas para el estudio del desarrollo del niño. En: Lejarraga, H. (ed.). Desarrollo del niño en contexto. Buenos Aires: Paidós. pp. 10-41.

Piaget, J. (1972). El nacimiento de la inteligencia en el niño. Madrid: Aguilar.

Vygotski, L. (1978). Pensamiento y lenguaje. Madrid: Paidós.